

**Université Jean Monnet de
Faculté Arts - Lettres - Langues**



Saint-Etienne

Département de Français Langue Etrangère

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 1 Professionnel

Ingénierie des formations en FLE/FLS

Expertise, conception, organisation en FLE/FLS-FOS

**LA PRATIQUE DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT /
APPRENTISSAGE DU FLE**

Présenté et soutenu par

Benedito TEIXEIRA BARROS

Sous la direction de Laura Abou Haidar

ANNEE 2011-2012

SOMMAIRE

Partie 1 : Les fiches pédagogiques	p.3
INTRODUCTION	p.3
Fiche n° 1 : Points communs	p.7
Fiche n° 2 : Voyages	p.13
Fiche n° 3 : Avoir mal	p.19
Partie 2 : La pratique de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE	p.24
INTRODUCTION	p.24
I – Aspects spécifiques et fonctionnels de l'oral	p.26
1. L'oral et ses aspects spécifiques	p.26
2. Les fonctions de l'oral	p.30
II – Comment employer l'évaluation dans les compétences orales ?	p.32
1. La compréhension orale et son évaluation	p.32
2. L'expression orale et son évaluation	p.35
III – Communiquer à travers la phonétique	p.40
1. Les concepts de base	p.40
2. Le rapport entre la production et la graphie/phonie	p.41
3. Corriger et évaluer la phonétique	p.45
CONCLUSION	p.49
BIBLIOGRAPHIE	p.51
ANNEXES	p.53

Partie 1 : Les fiches pédagogiques

INTRODUCTION

Mon rapport stage d'intervention de 50 heures demandé dans le cadre du Master 1 Professionnel Français Langue Étrangère a été effectué à l'École Secondaire Armando Napoleão Fernandes à Santa Catarina (Santiago – Cap Vert).

L'institution :

L'École Secondaire Armando Napoleão Fernandes est un établissement d'enseignement public situé à Achada Falcão, commune de Santa Catarina de Santiago. Avec trois ans d'existence, l'école a été inaugurée le 4 octobre 2008 où il n'y avait que trois niveaux scolaires : de la 4^{ème} à la 2^{nde} (au Cap Vert, l'enseignement primaire s'achève en 5^{ème}, il n'y a pas de collège et l'enseignement secondaire commence à partir de la 4^{ème} jusqu'au Baccalauréat) avec l'enseignement du français à tous les niveaux qui n'est fait qu'à partir du secondaire.

Dans cette école, chaque année, on a rajouté un niveau. J'ai commencé à y enseigner le français lors de l'année scolaire 2009/2010, il y avait déjà quatre niveaux. Lors de l'année scolaire 2010/2011, une nouvelle direction a été mise en place et il faut noter qu'elle est constituée pour la plupart de femmes (quatre femmes et un homme) étant l'une d'entre elles la directrice. Désormais, les niveaux allaient de la 4^{ème} à la Terminale avec 1432 élèves pris en charge par 62 professeurs et c'est pendant cette année scolaire que j'ai pris une des classes dont j'avais la charge pour effectuer mon stage d'intervention en FLE. Aujourd'hui, les niveaux vont jusqu'au Baccalauréat.

Située dans une localité rurale où les conditions socio-économiques des familles ne favorisent pas un suivi adéquat de leurs enfants-élèves en termes de frais d'inscription, transport, uniforme et matériel didactique, l'école choisit d'autres mécanismes pour résoudre ces problèmes. Dans cette optique, elle vient développer des campagnes de sensibilisation pour le parrainage des élèves les plus défavorisés.

C'est pourquoi l'école vise atteindre les objectifs suivants :

- Stimuler l'éducation interculturelle et civique ;

- Prendre l'école comme une communauté éducative où tous les éléments (professeurs, corps non enseignant, élèves, parents) sont acteurs participants et agents du changement ;
- Développer une conscience environnementale ;
- Éduquer pour la citoyenneté à travers la prise en charge de valeurs comme la solidarité, la responsabilité et l'autonomie ;
- Encourager la relation École/Famille/Communauté ;
- Promouvoir l'orientation et information scolaire et professionnelle des élèves en encourageant des processus de prises de décision vocationnelle réalistes et équilibrés ;
- Promouvoir, à travers une approche de la sexualité équilibrée, réaliste, partagée et réfléchie, des comportements sexuels sains et responsables en augmentant les capacités de communication et en favorisant des attitudes préventives, par rapport aux abus et violences sexuels, aux phénomènes d'exploitation sexuelle, aux grossesses non désirées et aux maladies sexuellement transmissibles ;
- Créer des mécanismes de prévention et combat à toutes les formes de toxicomanie ;
- Encourager des dynamiques d'action pour que l'école devienne un lieu privilégié d'intervention pédagogique et de changement culturel ;
- Veiller à la conservation, l'amélioration et la sécurité des espaces scolaires.

Malgré les difficultés, l'école arrive à répondre aux demandes de la communauté éducative.

Le public :

Lors de l'année scolaire 2010/2011, j'avais en charge huit classes de 3^{ème} (entre 35 et 40 élèves). Comme je l'ai mentionné dessus, j'ai pris une de ces classes pour effectuer mon stage d'intervention de 50 heures où je pouvais préparer et planifier mes cours en toute liberté autour des besoins de la classe. Mon public était alors nombreux d'où ma difficulté à mettre en place certaines séances, avec 36 élèves de même nationalité (tous des Capverdiens, 18 garçons et 18 filles). Ils avaient entre 13 et 16 ans et avaient suivi un cursus scolaire classique depuis l'école primaire.

Concernant l'intégration, la plupart d'entre eux se connaissaient déjà puisqu'ils étaient dans cette école l'année d'avant voire dans la même classe ou même ensemble à

l'école primaire ; donc, il n'y avait pas vraiment de problème d'intégration dans le groupe parlant tous la même langue.

D'ailleurs, concernant la langue, ils parlaient le créole capverdien comme langue maternelle et en peu moins le portugais comme langue officielle et seconde qui est plus écrite que parlée. Pour le français, ils étaient à leur deuxième année de français à raison de trois séances hebdomadaires de 50 minutes par séance ce qui m'obligeait à faire certaines activités sur deux séances surtout par rapport au nombre d'apprenants ; ils étaient des faux débutants avec un niveau A1 selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Pour ce qui est de leurs compétences langagières, compréhension orale et écrite / expression orale et écrite, il y avait quelques différences. Certains arrivaient à comprendre, à s'exprimer et à écrire «correctement» en français alors que d'autres rencontraient quelques difficultés tant à l'oral qu'à l'écrit.

Au niveau de l'enseignement, dans l'ensemble, les cours se sont bien déroulés ; j'ai eu une bonne relation avec les élèves. Il faut dire aussi qu'étant natif et travaillant déjà depuis un an dans l'établissement, les consignes et messages passaient plus facilement, on se connaissait si ce n'était que de vue et il y avait dix redoublants dans la classe dont huit anciens élèves à moi. Donc, certains connaissaient déjà ma façon d'enseigner et réciproquement, je connaissais leurs forces et faiblesses. Je m'appuyais même sur ce groupe de redoublants pour mieux faire comprendre certaines pratiques de classe. Les élèves devaient passer d'année, il y avait une obligation de résultat, donc un suivi régulier.

Même si, quelques fois, je n'arrivais pas à saisir certaines difficultés qui se présentaient, je m'appuyais sur moi-même en revenant sur mes premières années d'apprentissage du français pour mieux les aider à dépasser ces difficultés qui étaient écrites et orales mais mes attentions étaient plus tournées vers la pratique de l'oral. À partir de cette pratique, peut-on apporter et démontrer des solutions aux difficultés pédagogiques et didactiques rencontrées ? À travers cette réflexion, je me suis orienté vers la pratique de l'oral. Les cours que j'ai dispensé étaient écrits et oraux mais je ne proposerai ici que les aspects oraux avec l'utilisation des manuels *Le Mag'1*¹, *Le Mag'2*²

¹ HIMBER C., RASTELLO C., GALLON F., *Le Mag'1*, Hachette Livre, 2006.

² HIMBER C., RASTELLO C., GALLON F., *Le Mag'2*, Hachette Livre, 2006.

et de la collection *Activités pour le CECR Niveau A1*³. Tout d'abord, j'exposerai et commenterai trois des fiches pédagogiques utilisées en classe qui mettent en évidence quelques questions relatives à la pratique de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans les pages suivantes, j'exposerai et commenterai trois fiches pédagogiques utilisées pendant le stage :

- Fiche pédagogique n°1 : Points communs
- Fiche pédagogique n°2 : Voyages
- Fiche pédagogique n°3 : Avoir mal

Fiche pédagogique n°1 : Points communs

³ PARIZET M.-L., GRANDET E., CORSAIN M., *Activités pour le CECR Niveau A1*, Clé International, 2005.

Public	Groupe de 36 apprenants d'origine capverdienne, tous des adolescents. Langue maternelle : le créole capverdien. Langue seconde : le portugais.
Niveau	A1 selon le CECR.
Support	«Tableau des points communs» (annexe 1).
Tâches	Se présenter et faire connaissance.
Compétences visées	Compréhension orale. Production orale.
Objectifs	Être capable de saluer. Être capable de dire et demander son nom, son âge, son adresse et sa nationalité. Être capable de dire et demander ce qu'on aime et ce qu'on déteste.
Prérequis	Connaître les verbes <i>être, s'appeler, avoir, habiter, aimer et détester</i> au présent de l'indicatif (singulier). Connaître les mots interrogatifs <i>comment, quel(le), où, qu'est-ce que (qu')</i> . Connaître les nombres de 0 à 20. Connaître les genres des nationalités.
Durée	1H40 minutes.
Matériel	Feuilles, crayons, tableau, craie.
Salle	Tables et chaises mobiles pour regroupement. Espace suffisant pour permettre à l'enseignant de circuler.

Déroulement prévu de la séance :

L'ensemble des activités sera divisé en deux cours puisque 50 minutes sont insuffisantes pour permettre à tous les apprenants d'atteindre les objectifs communicatifs et linguistiques. L'enseignant demande donc à un collègue de lui accorder le cours qu'il a avec la classe.

L'enseignant commence la séance en saluant les apprenants et en leur demandant s'ils vont bien et tout ceci en français pour éviter le contact immédiat avec la langue source. Les premiers cours sont primordiaux, les premières impressions sont tenaces. Il faut donc d'emblée créer une atmosphère détendue, propice à l'apprentissage.

Pour la 1^{ère} partie de l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de se mettre par groupe de 6 autour d'une table et les numérote de 1 à 6. Le premier élément de chaque groupe doit saluer et se présenter en disant le prénom, le nom de famille, l'âge, l'adresse et la nationalité.

Ensuite il demandera à l'élément à sa droite son prénom, nom, âge, adresse et nationalité ; les apprenants le feront à tour de rôle jusqu'au dernier élément de chaque groupe. Il faut donner aux apprenants le sentiment d'appartenir à un groupe dans lequel ils se sentent bien ; autrement dit, instaurer un climat de confiance et de bonne entente. Il est donc préférable d'éviter, au moins au premier abord, les présentations individuelles devant la classe ; c'est intimidant pour celui qui parle et cela devient répétitif et ennuyeux pour les autres. De plus, il est important de donner tout de suite aux apprenants l'habitude de communiquer entre eux avant de le faire devant la classe.

L'enseignant vérifie la compréhension de la consigne et donne des exemples de présentation et de questions à poser sur son identité ; il sert de modèle en se présentant devant la classe en leur énumérant les questions : «comment tu t'appelles ? quel âge tu as ? où tu habites ? quelle est ta nationalité ? Temps prévu : 20 minutes.

Dans la 2^{ème} partie de l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de conserver leur place dans le même groupe de 6. Cette fois, le premier élément du groupe qui sera un autre apprenant, doit dire une chose qu'il aime et une chose qu'il déteste pour demander ensuite à l'élément à sa droite ce qu'il aime et ce qu'il déteste, les autres apprenants jusqu'au dernier, les imitant ; comme lors de la première partie de l'activité, l'enseignant donne des exemples de questions : qu'est-ce que tu aimes ? qu'est-ce que tu détestes ? Temps prévu : 10 minutes.

Pour la 2^{ème} activité, les apprenants doivent trouver un maximum de points communs concernant leur prénom, nom, âge, adresse, ce qu'ils aiment et ce qu'ils détestent. Ils doivent donc s'interroger mutuellement pour découvrir ce qu'ils ont en commun ; tous sont ainsi obligés de participer et pour les plus timides, la petite taille du

groupe est un facteur sécurisant, c'est pourquoi l'enseignant conserve les groupes de 6 apprenants. Dans chaque groupe, le dernier élément qui est le secrétaire, doit noter les points communs détectés.

L'enseignant circule entre les groupes en se faisant aussi discret que possible n'intervenant que s'il est sollicité pour donner un mot ou aider à la formulation d'une idée. La correction linguistique des énoncés n'est pas ici une priorité ; par contre, il est essentiel que tous les échanges se fassent en français. Là encore, c'est une habitude à donner dès le début, en particulier avec un public monolingue.

Chaque groupe présente à travers son secrétaire les points communs des éléments après les présentations individuelles. C'est l'occasion d'élargir les échanges entre les groupes. Par exemple, à la fin des présentations, si des éléments de deux groupes ou plus, ont un point commun (par exemple, s'ils aiment la morna⁴), on peut les regrouper dans la catégorie «aimer». La situation inverse permettra la même chose (par exemple, s'ils détestent la cachupa⁵, on les regroupe dans la catégorie «détester»). Ainsi on pourra faire d'autres groupes selon les points communs (mêmes prénom, nom, âge, adresse, sauf nationalité puisqu'ils sont tous des Capverdiens). Chaque secrétaire doit noter les points communs. Temps prévu : 1 heure.

Déroulement réel de la séance :

J'ai commencé la séance en disant aux apprenants un «bonjour, ça va ?» que certains ont répondu par un «bonjour, ça va bien, merci, et toi ?» d'où quelques rappels sur le tutoiement et le vouvoiement. D'autres m'ont répondu par un «bonsoir » parce que les cours se passaient l'après-midi et en portugais, on fait la distinction entre avant et après 12h00 ; je leur ai alors rappelé qu'en français on dit « bonjour » tant qu'il fait jour. Après, en utilisant des gestes comme à plusieurs reprises (j'en dirai plus dans la partie théorique), je leur ai demandé de se mettre par groupes de 6 (j'ai montré six doigts de ma main) autour d'une table en changeant la disposition des chaises et tables (j'ai pointé mon index vers les chaises et les tables car certains fronçaient déjà leurs sourcils

⁴Genre musical capverdien imprégné de mélancolie où le peuple sanglote et chante sa peine, sa tristesse et ses plaintes sous un rythme lent.

⁵Plat traditionnel capverdien ayant comme ingrédients maïs, haricots, légumes, condiments, viande ou poisson.

démontrant leur incompréhension). Certains se connaissaient déjà ; alors, ils se sont mis ensemble. Pour mieux intégrer les plus timides, j'ai dû faire quelques modifications dans les groupes déjà formés et je les ai numérotés ce qui m'a retardé de quelques minutes.

Ensuite, je me suis présenté et je leur ai donné des consignes : tout d'abord, un des éléments de chaque groupe salue les autres et se présente en disant son prénom, nom, âge, adresse et nationalité pour demander ensuite à l'élément à sa droite son prénom, nom, âge, adresse et nationalité, celui-ci devant répondre à chacune des questions et les poser à l'élément suivant jusqu'au dernier élément du groupe qui est le secrétaire, celui qui doit tout noter sur une feuille.

Si d'entrée je leur ai expliqué que les échanges ne se passeraient qu'en français, après en sachant que je suis natif, ils n'ont pas pu s'empêcher de m'aborder en créole capverdien. Jusque-là dix minutes étaient déjà passées et pour ne pas avoir plus de retard, j'ai désigné le premier élément de chaque groupe à se présenter et son secrétaire. L'activité se déroulait normalement lorsque l'un des apprenants m'a demandé s'il fallait dire l'adresse complète ; j'ai répliqué que le nom du village ou ville suffisait. J'ai fait le tour des tables aussi discrètement que possible pour vérifier la participation de tous qui se sont présentés en répondant aux questions des collègues à tour de rôle. Certains avaient un peu de mal à répondre et il fallait attendre que tous les groupes aient fini. Cela a pris 15 minutes environ mais je les ai félicités pour le travail accompli.

Ensuite, je leur ai donné les consignes pour la deuxième activité tout en gardant les mêmes groupes. D'abord, j'ai changé de premier élément de chaque groupe et par conséquent de secrétaire aussi ; à ce moment-là, quelqu'un a frappé à la porte. C'était un élève qui cherchait sa salle de classe ; puis je leur ai dit que le premier élément du groupe allait dire une chose qu'il aimait et qu'il détestait (quelques exemples : le cinéma, la télévision, la musique, le foot, l'école, la cantine, les animaux, la viande, le poisson, voyager, etc.), qu'il poserait ensuite des questions à son voisin de droite comme «qu'est-ce que tu aimes ? qu'est-ce que tu détestes ?» et celui devant répondre pour faire après la même démarche, et ceci jusqu'au dernier élément du groupe comme pour la première activité. L'activité s'est bien déroulée même si quelques apprenants m'ont sollicité en créole capverdien sur des mots qu'ils ne connaissaient pas en français. Le dernier groupe a mis 15 minutes pour finir. Il ne nous restait plus qu'une heure.

Après, j'ai demandé au premier groupe de se présenter individuellement et en disant une chose qu'ils aimaient et détestaient, devant la classe du premier au dernier élément. Ensuite, le secrétaire a présenté au tableau divisé en 6 colonnes pour autant de catégories (je l'avais dessiné juste avant au tableau), les points communs rencontrés : 2 apprenants avaient le même prénom, 3 avaient le même nom, cinq avaient le même âge, 2 habitaient le même village, trois aimaient le poisson, 3 autres le foot et 4 détestaient la cantine (tableau des points communs du groupe 1)⁶. Le groupe 1 a mis 10 minutes, le temps maximum accordé.

À chaque passage, on a changé les numéros des groupes et leurs données respectives. J'ai demandé aux autres groupes de ne pas dépasser le temps accordé lors de leurs présentations. J'ai profité des 10 minutes de la pause pour continuer à faire passer les groupes et à tour de rôle, certains mettaient moins de temps que d'autres mais sans jamais dépasser le temps accordé. Le groupe 2 a mis 8 minutes pour son passage ; le groupe 3, 6 minutes ; le groupe 4, 9 minutes, le groupe 5, 8 minutes, le groupe 6, 9 minutes. Chaque secrétaire a noté les points communs de tous les groupes. Il nous restait 20 minutes avant la sonnerie de sortie car on avait gagné 10 minutes de la pause.

Ensuite, j'ai seulement changé l'intitulé du tableau, j'ai désigné un secrétaire par catégorie pour présenter les points communs détectés de tous les apprenants de la classe ; par exemple, le secrétaire de la catégorie prénom a présenté au tableau les prénoms de ceux ou celles ayant le même prénom en indiquant devant chaque prénom le nombre d'éléments qui le porte. Les secrétaires des autres catégories ont fait la même chose (tableau des points communs de la classe)⁷. On a terminé cette activité après la sonnerie de sortie ce qui montre l'insuffisance du temps prévu.

Commentaire :

Dans ce type d'activité, l'enseignant est avant tout animateur. Il doit favoriser la prise de parole et veiller à ce que tous les apprenants participent pour qu'une cohésion s'instaure au sein du groupe-classe. L'aspect ludique n'empêche pas un travail lexical ou même syntaxique à partir des productions orales des apprenants, mais il faut éviter les

⁶Voir annexe 1.

⁷Voir annexe 1.

corrections intempestives et systématiques y comprises celles des apprenants, qui nuiraient à l'objectif de l'activité.

Lors de cette activité, on a fait un peu de révision sur les présentations puisque les apprenants étaient en deuxième année de français (il y avait même quelques redoublants).

J'ai fait passer mes consignes aux apprenants à l'oral et en français mais il est arrivé qu'ils me sollicitent en créole capverdien ou en portugais sur le vocabulaire de certains mots qu'ils ne connaissaient pas ce qui les rassurait un peu, cela étant important dans la communication surtout pour des apprenants de niveau A1. Cependant, je me suis appuyé sur d'autres mots synonymes plus faciles à retenir et des gestes pour que la chaîne parlée ne soit pas interrompue et c'est ce qui explique les retards pris. Les élèves ont aussi utilisé beaucoup de gestes.

Fiche pédagogique n° 2 : Voyages

Public	Groupe de 36 apprenants d'origine capverdienne, tous des adolescents. Langue maternelle : le créole capverdien. Langue seconde : le portugais.
Niveau	A1 selon le CECR.
Support	Collection <i>Activités pour le CECR Niveau A1</i> , p.17 (annexe 2). Manuel <i>Le Mag'1</i> , p.52 (annexe 2).
Tâches	Prévenir, prendre conscience et améliorer l'articulation des sons opposés [y] et [u] pour éviter toute confusion d'incompréhension.
Compétences visées	Compréhension orale. Production orale.
Objectifs	Être capable de distinguer les sons [y] et [u]. Être capable d'améliorer la prononciation du son [y]. Être capable de comprendre une chanson. Être capable de lire un texte sous le rythme et l'intonation d'un poème.
Prérequis	Connaître les sons [y] et [u]. Savoir lire en français.
Durée	1H30 minutes (45 minutes par groupe).
Matériel	Feuilles, crayons, tableau, craie, un lecteur de CD, photocopies des exercices à travailler.
Salle	Tables et chaises mobiles pour regroupement. Espace suffisant pour permettre à l'enseignant de circuler.

Déroulement prévu de la séance :

Le phonème [u] est utilisé dans la langue portugaise et le créole capverdien ; dans ces deux langues, on prononce les mêmes sons. Par contre, le phonème [y] n'y existe pas, d'où toute la difficulté des lusophones⁸ à prononcer ce son.

L'enseignant demande à un collègue de lui accorder le cours suivant avec cette classe pour accomplir toutes les activités en 1H30 minutes. Vu le nombre d'apprenants, il divise le groupe en deux afin de réaliser les mêmes activités pour les deux groupes (45 minutes pour chaque groupe). L'enseignant demande à la moitié de la classe de sortir et de ne revenir qu'après la sonnerie d'entrée (une heure après). Ensuite, les apprenants du premier groupe doivent rester un par table (d'habitude ils sont deux par table) avant que l'enseignant fasse la présentation des sons isolés où il sert de modèle ; il produit les deux sons en continu et explique que pour la production de ces deux sons, la bouche est arrondie mais que c'est le positionnement de la langue qui change : elle avance pour produire le son [y] et recule pour le son [u]⁹. Il s'agit ici, d'un exercice de discrimination auditive. Les apprenants répètent après l'enseignant et ils doivent arriver à sentir physiquement que la différence se fait au niveau de la langue, que la différence de l'articulation se fait au niveau labial. Temps prévu : 5 minutes.

Ensuite, l'enseignant passe à un exercice ponctuel de prononciation où il dispose d'une liste de 5 paires minimales contenant les sons en opposition ; il les transcrit au tableau avec la graphie de ces sons en portugais (tableau créé par l'enseignant)¹⁰ et les lit :

[y] : iu	[u] : u
bulle	boule
pull	poule
du	doux
puce	pouce
dessus	dessous

⁸Personnes parlant le portugais.

⁹ ABRY D., CHALARON M.-L., *Phonétique 350 exercices*, Hachette Livre, 1994.

¹⁰ Voir cette page.

Il leur demande alors de répéter individuellement après lui les mots de la liste. En cas d'erreur, il corrige immédiatement et leur fait découvrir que la production de ces deux sons entraînant une confusion est due à l'interférence de leur langue maternelle. Il faut éviter de faire une répétition collective car l'enseignant risque de ne pas entendre les apprenants qui ont des difficultés de prononciation. Temps prévu : 10 minutes.

Puis, l'enseignant propose un 1^{er} exercice global de prononciation qui consiste en une écoute de phrases ayant les deux sons opposés où l'objectif est de lier les sons aux sens des phrases ; il distribue le document aux apprenants (*Activités pour le CECR Niveau A1*)¹¹ et il leur demande de prendre un crayon. Il leur fait écouter deux fois l'enregistrement, celles-ci ayant été choisies car les interprètes articulent clairement avec un débit plutôt lent ce qui est confortable pour les apprenants. Ceux-ci suivent les consignes de l'exercice et cochent les phrases entendues.

Ensuite, l'enseignant fait une correction collective et demande aux apprenants de s'auto-évaluer sur 5 points (un point par phrase correcte) ; ils annoncent individuellement à l'enseignant le nombre de points obtenus. Ici, l'apprenant ne doit pas être malhonnête dans l'annonce des points. Temps prévu : 10 minutes.

Le 2^{ème} exercice global de prononciation a pour objectif aussi de mettre en rapport les phonèmes au sens des phrases. En effet, l'exercice amène les apprenants à repérer des mots contenant les sons [y] et [u] dans une chanson et les classer dans un tableau¹². La chanson se trouve dans leur manuel (*Le Mag'I*). Les apprenants se mettent par groupe de 3 à la demande de l'enseignant et ouvrent leur manuel à la page correspondante. Après, l'enseignant désigne un secrétaire par groupe numéroté qu'à l'aide d'un crayon et d'une feuille, doit prolonger le tableau pour le classement des mots (annexe 2).

Avant deux écoutes de la chanson, l'enseignant demande aux apprenants de faire attention aux mots en couleur car ils doivent ensuite les classer dans le tableau déjà mentionné selon la colonne des deux sons. Tous les apprenants du groupe doivent participer en aidant le secrétaire dans ses choix.

L'enseignant dessine le tableau de classement des mots et à côté, un tableau de 6 colonnes avec les numéros de chaque groupe. Pour chaque mot de couleur annoncé, il

¹¹Voir annexe 2.

¹²Voir annexe 2.

demande un par un aux secrétaires, qui deviennent alors des porte-paroles, de dire à quel son le mot appartient ; lorsque l'enseignant finit d'entendre les propositions de tous les groupes, il les classe dans les colonnes correspondantes et attribue des points dans le tableau des groupes (un point par mot choisi correctement). Ensuite, il compte les points pour annoncer le(s) groupe(s) gagnant(s). Temps prévu : 20 minutes.

Après, c'est au tour du 2^{ème} groupe qui doit rentrer après la sonnerie et l'enseignant effectue les mêmes exercices qu'avec le premier groupe.

Déroulement réel de la séance :

J'avais demandé à un collègue de me «prêter» son cours avec cette classe pour que je puisse réaliser les activités que je souhaitais en 1H30 minutes, la durée d'un cours normal (50 minutes) ne suffisant pas.

Lors de ces deux cours, j'ai utilisé la phonétique dans les activités de la classe. J'ai divisé le groupe en deux groupes de 18 apprenants car je voulais avoir un apprenant par table. J'ai fait sortir l'un des groupes, qui est revenu une heure après, avant de présenter les sons [y] et [u] avec les graphies respectives en portugais. J'ai remarqué que le premier groupe était composé de 17 éléments car un apprenant était absent ce jour-là. La présentation des deux sons se fait par leur émission en continu. Je leur ai expliqué la distinction physique des sons en fonction de la position de la langue et en arrondissant la bouche, ils ont rigolé un peu lors de la prononciation des deux sons isolément ; ils ont répété après moi en faisant des mouvements de la bouche mais j'ai dû encourager les plus timides.

Ensuite, j'ai dessiné un tableau pour l'exercice des 5 paires minimales¹³; ils ont répété les uns après les autres, les mots du tableau prononcés et j'ai dû intervenir quelques fois pour corriger les erreurs survenues. Quinze minutes étaient passées pour ces deux exercices.

J'ai présenté l'activité suivante en distribuant le document¹⁴ (*Activités pour le CECR Niveau A1*) tout en leur donnant des consignes : se servir d'un crayon pour cocher

¹³Voir page 14.

¹⁴Voir annexe 2.

la phrase entendue après deux écoutes et ensuite, s'auto-évaluer en toute honnêteté après la correction collective. L'activité s'est bien déroulée mais on a terminé 12 minutes après (2 minutes de plus) car pendant la correction collective, un surveillant a apporté un communiqué de l'école.

Pour l'activité de repérage des mots en couleur comportant des sons [y] et [u] après l'écoute d'une chanson¹⁵, je leur ai demandé de se mettre par groupes et de changer la disposition des chaises et tables ; on a fait 3 groupes de 3 et 2 groupes de 4. Ensuite, j'ai désigné un secrétaire par groupe qui avait une feuille et un crayon à disposition, et ils ont ouvert le livre à la page de la chanson à écouter après ma demande. Les secrétaires ont reproduit le tableau des deux sons¹⁶ en les prolongeant pour pouvoir y placer tous les mots de couleur.

Après la 1^{ère} écoute, presque tous se sont manifestés en disant qu'ils n'ont rien compris car le rythme de la chanson était trop rapide ; ils ont eu une 2^{ème} écoute qui s'est avérée être plus concluante.

Avec la participation effective de tous les éléments de chaque groupe. D'ailleurs, entre les deux écoutes, je leur avais dit que tout le monde était concerné par le remplissage du tableau le succès du groupe en dépendant. Pendant la 2^{ème} écoute, j'ai dressé le tableau du manuel¹⁷, et à côté, un autre tableau de 5 colonnes avec les numéros de chaque groupe (de 1 à 5)¹⁸ mais j'ai dû arrêter le lecteur de CD parce que quand je dessinais les tableaux, deux apprenants se disputaient, l'un n'étant pas d'accord avec son secrétaire ; je leur ai dit de choisir entre l'expulsion de la salle ou se comportant correctement. Heureusement, tout est rentré dans l'ordre :

1	2	3	4	5

Après l'écoute, je prononçais à haute voix, un par un, tous les mots de couleur et chaque secrétaire me disait à quel son appartenait le mot prononcé et il y avait un point

¹⁵Voir annexe 2.

¹⁶Voir annexe 2.

¹⁷Voir annexe 2.

¹⁸Voir cette page.

par mot placé correctement. Les groupes 2 et 3 ont été les grands gagnants avec 11 points chaque pour autant de mots. La sonnerie avait déjà retentit depuis 5 minutes mais avec les 10 minutes de la pause entre les deux cours, ils ont eu le temps de ranger la salle avant de sortir.

Comme convenu, après la sonnerie d'entrée, le 2^{ème} groupe qui était déjà à la porte, est rentré ; entretemps, j'avais effacé le tableau pour tout recommencer avec eux.

Lors de cette 2^{ème} partie du cours, il n'y a pas eu de grosses différences par rapport au 1^{er} groupe si ce n'est la taille du groupe (18 contre 17 apprenants). Pour l'exercice des paires minimales¹⁹, les erreurs étaient identiques. Concernant l'activité pour cocher des phrases entendues²⁰, certains apprenants ont été moins honnêtes que ceux du 1^{er} groupe lors de l'auto-évaluation et je leur ai expliqué que celle-ci est une autre forme d'évaluer leurs compétences langagières. Pour la dernière activité, celle de la chanson²¹, la différence c'est qu'on a eu 6 groupes de 3 et seul le groupe 2 a obtenu les 11 points en jeu. On a terminé ces activités 5 minutes après la sonnerie de sortie.

Commentaire :

Pour ce deux cours, les activités étaient basées sur la pratique de l'oral à travers des exercices phonétiques et si on a utilisé l'écrit, c'était pour mieux différencier et prononcer les sons [y] et [u]. L'écriture correcte des graphies de ces deux sons et des mots contenant ces mêmes sons permettrait l'amélioration de la prononciation du son [y] afin de se rapprocher le plus possible de la qualité de prononciation d'un locuteur natif. Il ne faut pas oublier aussi que les activités d'écoute ont été d'un apport considérable à une meilleure articulation et prononciation de ces sons dans des mots isolés ou pas. Des deux sons, le son [y] est celui qui pose vraiment des problèmes au locuteur lusophone. D'ailleurs, les apprenants ont eu beaucoup de mal à prononcer et articuler ce son ; cela s'explique par le fait qu'en portugais, la voyelle «u» se prononce «ou» d'où l'absence de difficultés pour prononcer le son [u].

¹⁹ Voir page 14.

²⁰ Voir annexe 2.

²¹ Voir annexe 2.

Fiche pédagogique n°3 : Avoir mal

Public	Groupe de 30 apprenants d'origine capverdienne, tous des adolescents. Langue maternelle : le créole capverdien. Langue seconde : le portugais.
Niveau	A1 selon le CECR.
Support	Manuel <i>Le Mag</i> '2, p.24 (annexe 3).
Tâches	Distinguer et améliorer la prononciation des sons [O] / [Ø] / [e].
Compétences visées	Compréhension orale. Production orale.
Objectifs	Être capable de différencier les sons [O] / [Ø] / [e]. Être capable d'améliorer la prononciation de ces 3 sons. Être capable de lire un texte sous le rythme et l'intonation d'un poème.
Prérequis	Connaître les sons [O] / [Ø] / [e]. Savoir lire en français.
Durée	1H30 minutes (45 minutes par groupe).
Matériel	Feuilles, crayons, tableau, craie, un lecteur de CD, photocopies de la chanson (texte lacunaire et texte complet).
Salle	Tables et chaises mobiles pour regroupement. Espace suffisant pour permettre à l'enseignant de circuler.

Déroulement prévu de la séance :

Les sons [O] / [Ø] / [e] sont trois sons proches mais distincts en fonction du positionnement de la langue et des lèvres. Si en portugais et créole capverdien, les sons [O] et [e] existent déjà, ce n'est pas le cas du son [Ø] ; c'est l'un des sons dont la prononciation pose le plus de problèmes aux locuteurs lusophones d'où la nécessité d'exercices variés de phonétique.

L'enseignant divise la classe en deux groupes de 15 car désormais il n'y a que 30 élèves dans la classe, et fait sortir l'un des groupes qui retournera une heure après. Les apprenants du 1^{er} groupe doivent rester un par table pour que l'enseignant leur présente et explique le positionnement de la langue et des lèvres pour les trois sons²² tout en rappelant au tableaules graphies correspondantes à leur prononciation (en portugais). Par exemple, si pour les sons [O] et [Ø] les lèvres sont arrondies, pour le son [e], elles sont écartées ; si pour la prononciation des sons [Ø] et [e], la langue est en avant, lors de la prononciation du son [O], elle est en arrière.

L'enseignant doit faire un échauffement vocalique pour que les apprenants articulent aisément à travers un exercice de discrimination auditive où ils doivent répéter les trois sons et en continu après l'enseignant. Temps prévu : 10 minutes.

Ensuite, l'enseignant présente au tableau une liste de 5 paires minimales des trois sons accompagnés de leurs graphies correspondantes²³ (tableau créé par l'enseignant) et les lit à voix haute:

[O] : ô	[Ø] : oe	[e] : ê
dos	deux	des
croc	creux	crêt
faux	feux	fée
pot	peu	pet
veau	veux	vais

Les apprenants répètent individuellement la liste du tableau après l'enseignant. En cas d'erreur, ce dernier les corrige immédiatement et évite la répétition collective car il ne pourra pas entendre ceux qui ont des difficultés de prononciation puisqu'il s'agit ici, d'un exercice ponctuel de prononciation. Temps prévu : 15 minutes.

Finalement, l'enseignant propose un exercice global de prononciation à travers le texte d'une chanson. Il distribue aux apprenants le texte lacunaire²⁴ (*Le Mag '2*) après la

²² ABRY D., CHALARON M.-L., *op. cit.*

²³Voir cette page.

²⁴Voir annexe 3.

formation de 5 groupes de 3, et leur explique qu'ils doivent trouver les mots manquants après l'écoute de la chanson ; ils doivent essayer leurs mots à haute voix. Ces essais rempliront la salle d'un petit bruit de fond qui aura pour fonction d'isoler chaque groupe et d'encourager les recherches de chacun sans avoir peur de se tromper devant les autres.

Ensuite, les apprenants font une 2^{ème} écoute attentive de la chanson et corrigent individuellement. Puis, ils vérifient leur travail avec les autres éléments du groupe. Pendant cette phase de l'activité, l'enseignant fait le tour des tables, répond aux multiples questions et corrige l'orthographe.

Lorsque le tour est fait, il distribue la version complète du texte²⁵ (*Le Mag'2*) et cette fois, demande aux apprenants de relire la chanson à haute voix. Chacun doit lire, au moins une ligne, la difficulté étant d'enchaîner d'un apprenant à l'autre en respectant le rythme, l'intonation et, bien sûr, l'articulation sans s'arrêter pour donner une impression de lecture poétique. Cette technique oblige chacun à une écoute active et permet aux apprenants de réviser la correspondance graphie / phonie. Temps prévu : 20 minutes.

Déroulement réel de la séance :

Ces séances se sont déroulées au 3^{ème} trimestre et on avait déjà commencé à utiliser le manuel *Le Mag'2*. La classe avait beaucoup changé car il y avait désormais 30 élèves, 6 ayant abandonné. Je leur ai annoncé alors la division de la classe en deux groupes de 15 élèves. Au milieu de l'année scolaire, on avait déjà utilisé cette technique (voir fiche pédagogique n°2 : «Voyages»). Un groupe de 15 élèves est donc sorti de la salle pour y revenir une heure après.

Les apprenants du 1^{er} groupe se sont mis un par table et je leur ai présenté les trois sons [O] / [Ø] / [e] tout en leur expliquant le positionnement de la langue et des lèvres lors de la prononciation des trois sons et en faisant la correspondance graphie / phonie (en portugais) de ces sons au tableau avec un soin particulier pour le son [Ø] qui était leur problème majeur au niveau de la prononciation.

Les apprenants ont répété en continu après moi chacun des trois sons ; en les prononçant les uns après les autres, certains apprenants ont rigolé en me regardant

²⁵Voir annexe 3.

articuler ces sons. Ils ont eu beaucoup de mal dans la prononciation du son [Ø] par rapport aux sons [O] et [e] ; c'est pourquoi on a dépassé le temps de 5 minutes.

Des sons, on a passé aux mots isolés avec une liste de 5 paires minimales²⁶ que j'ai présentée au tableau. À ma demande, ils ont répété continuellement et individuellement la liste après moi sans l'intervention d'autres apprenants. J'ai corrigé immédiatement les erreurs de prononciation de certains élèves qui avaient toujours de problèmes de prononciation de son [Ø]. Une fois de plus, on a dépassé la durée prévue de 5 minutes.

Pour la dernière activité, ayant comme objectif la distinction, l'assimilation et la production des 3 sons [O] / [Ø] / [e] par la démarche «phonie, graphie, articulation», je leur ai distribué le texte lacunaire d'une chanson²⁷ qui se trouvait dans leur manuel, désormais *Le Mag'2* ; ensuite, par groupes de 3, il fallait trouver les mots manquants et les essayer à voix haute après l'écoute de la chanson ; il n'y avait pas beaucoup de timides car ils ont fait du bruit.

Je leur ai fait écouter la chanson une 2^{ème} fois et ils ont corrigé individuellement, puis avec les autres éléments du groupe ; j'ai déambulé entre les tables pour corriger l'orthographe, la prononciation, l'articulation, etc.

Quand les apprenants ont relu la chanson après la distribution de la version complète du texte²⁸, j'ai remarqué que certains élèves avaient des difficultés pour enchaîner l'articulation correcte des mots d'une ligne à l'autre sans s'arrêter. J'ai dû intervenir quelques fois et même si on avait dépassé, les 10 minutes de la pause ont permis au 2^{ème} groupe de ne pas rentrer tardivement dans la salle. Pendant que les apprenants du 1^{er} groupe rangeaient les chaises et les tables, j'ai effacé le tableau afin de reprendre avec le 2^{ème} groupe quelques minutes plus tard.

La plupart des apprenants du 2^{ème} groupe ont eu les mêmes difficultés que ceux du 1^{er} groupe, à savoir la prononciation du son [Ø] et des mots lui appartenant ainsi que l'orthographe des mêmes dans des mots. La difficulté dans l'articulation de ce son a été

²⁶Voir page 20.

²⁷Voir annexe 3.

²⁸Voir annexe 3.

flagrante lors de la lecture du texte. On a terminé en dépassant la durée de la séance de près de 10 minutes.

Commentaire :

La présence des compétences écrites lors de ces deux séances ont permis la mise en place d'exercices variés visant l'amélioration de l'oralité car les compétences visées étaient orales. Le travail de la phonétique y est pour beaucoup ce qui a permis aux apprenants à émettre un son particulier qui s'oppose à d'autres pourtant proches.

La lecture a été l'achèvement des exercices phonétiques ; elle a permis dans ces séances, de remarquer les points forts et faibles des apprenants dans la prononciation des sons, en particulier du son [Ø]. D'ailleurs, la graphie de ce son en portugais n'existe pas et la graphie correspondante que j'ai placée dans le tableau est approximative et discutable.

Partie 2 : La pratique de l'oral dans l'enseignement / apprentissage du FLE

INTRODUCTION

D'après le *Micro Robert, Dictionnaire du français primordial*, l'oral est «ce qui se fait, se transmet par la parole». Cette définition est, du moins simpliste puisqu'il existe une multitude de définitions de la notion de l'oral et sa complexité exige une étude plus approfondie. L'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. La communication orale n'est pas proprement dite une pratique scolaire. L'oral se pratique dans l'école mais aussi hors de l'école ; il apparaît spontané. Son développement a commencé de façon empirique et à peine consciente.

C'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Les avancées des recherches sur l'acquisition du langage, et les études concernant la place des interactions orales dans la construction des compétences langagières et cognitives de l'apprenant, donnent aujourd'hui à l'oral une place plus importante que par le passé. L'oral se voit conféré un statut nouveau dans les apprentissages au sein de la classe. Constamment présente dans la classe, la pratique de la langue orale est perçue par les maîtres comme une composante du rapport pédagogique et du fonctionnement du groupe-classe²⁹ ; il s'agit d'un oral de régulation des rapports humains, de co-gestion de l'espace, d'organisation, de recentrage, d'explications, de consignes.

Comment prendre en compte les spécificités linguistiques et communicatives de l'apprenant dans l'élaboration des activités pour un enseignement/apprentissage de l'oral ? Si la prise de parole met en jeu l'affectif, le cognitif de chaque individu, comment

²⁹ PERRENOUD P., « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » in WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD P., *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestle, Collection : Techniques et méthodes pédagogiques, 1991.

créer un lieu suffisamment sécurisant pour permettre cette prise de parole en langue étrangère ?

L'enseignement/apprentissage du FLE passe-t-il essentiellement par l'oral et ses pratiques ? Ma pratique professionnelle (fortement oralisée) d'enseignant du secondaire au Cap Vert ainsi que certaines questions, m'ont amené à choisir ce thème et à m'interroger sur sa pratique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Cette pratique professionnelle a permis de dégager une problématique transversale aux différentes activités réalisées en classe, celle de l'oral qui se présenterait comme un outil spécifique et fonctionnel au service de la communication et sa pratique permettrait l'appropriation de la langue cible par l'apprenant à travers ses compétences langagières où l'enseignant évaluerait en rapport étroit avec le travail phonétique.

Tout d'abord, nous exposerons les différents aspects spécifiques et fonctionnels de l'oral comme outil de communication. Ensuite, nous analyserons les moyens dont dispose l'évaluation face aux compétences langagières orales et finalement, nous nous pencherons sur l'apport phonétique à la chaîne parlée.

I - ASPECTS SPÉCIFIQUES ET FONCTIONNELS DE L'ORAL

1. L'oral et ses aspects spécifiques

Communiquer oralement suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue.

Sophie Moirand³⁰ distingue 4 composantes de la communication :

- La composante linguistique où les règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;
- La composante discursive qui est la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;
- La composante référentielle qui est la connaissance des domaines d'expérience et de référence ;
- La composante socio-culturelle qui est la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication et d'interaction).

Analyser le rôle de ces différentes composantes de la compétence de communication, dans la réception comme dans la production, permet d'instaurer des progressions et de mettre en place des activités d'utilisation de la langue qui engagent les apprenants à mettre en œuvre leurs diverses connaissances. C'est ce qui m'intéresse ici puisque mon objet d'étude est la pratique de l'oral.

Cette conception de la langue comme outil de communication suppose une méthodologie qui admet qu'on apprend la grammaire de la langue en communiquant au lieu d'apprendre la grammaire avant de communiquer.

Quand on met en rapport l'oral avec l'écrit, la première particularité de l'oral est son caractère éphémère. En effet lorsqu'on est devant un texte, on a toujours la possibilité de le relire que ce soit pour le comprendre ou pour le modifier si l'on est en phase de production. Certes, dans une situation de communication de la vie courante, on peut faire répéter l'interlocuteur mais il n'est pas conseillé de le faire systématiquement ou trop

³⁰ MOIRAND S., *Situations d'écrit*, Clé International (Analyse de la communication écrite), 1979.

fréquemment. Par contre, s'il s'agit de comprendre une information diffusée à la radio, à la télévision, impossible de recourir à la répétition.

Parler de système oral implique tenir compte à la fois de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis, c'est-à-dire :

- Des conditions d'émission et de réception spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication ;
- Un discours syntaxique propre organisé avec des répétitions, des ruptures de constructions, des raccourcis, des hésitations, etc. ;
- Un découpage en unités significatives linguistiques et extralinguistiques (groupe de souffle, phonèmes, mais aussi intonations, rythmes et pauses, etc.) ;
- L'existence de facteurs sonores porteurs de sens par rapport aux intentions communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de voix (tendues, agressives, accélérées, ou posées, douces, etc.), les bruits externes et situationnels, les silences, mais également des brouillages ou des interférences.

Certains de ces facteurs, comme les répétitions dans un discours ou le découpage en unités significatives linguistiques par des intonations ou rythmes, je les ai rencontrés ou utilisés au cours de mes activités lors du stage. J'ai eu aussi l'expérience de quelques traits inhérents à l'oral qui font partie des différents facteurs déjà étudiés tels que les hésitations lorsque j'ai dit aux apprenants : «Il est possible que...je ne suis pas sûr mais...bon...», les bruits de fond quand j'ai proposé des activités d'écoute de dialogue (je n'ai pas inclus cette activité dans les fiches pédagogiques), les pauses qui ont quatre fonctions selon M. Leybre-Peytard et J.-L. Malandain³¹ : une fonction «syntaxico-sémantique» car elles opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi, parfois, son organisation syntaxique ; une fonction «sémantique et argumentative» car elles peuvent produire des effets d'emphasis sur certaines unités ; une fonction «modalisante», parce qu'elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur ; une fonction «sémiologique», en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée.

³¹LEYBRE-PEYTARD M., MALANDAIN J.-L., *Décrire et découper la parole*, BELC, 1982.

Concernant l'intonation, il est facile d'en démontrer l'importance à l'aide d'un court dialogue faisant apparaître les valeurs intonatives de l'expression «ça va» que j'ai utilisé lorsque je faisais les premiers contacts avec les apprenants dans la fiche pédagogique n°1 ; d'autres traits de l'oral sont survenus lors de mes activités, c'est le cas des mimiques qui laissent facilement transparaître les émotions et les sentiments sur le visage. Un froncement de sourcils, une moue de dépit, un sourire ironique, des yeux agrandis, peuvent facilement se substituer à un énoncé, la proxémique puisque la distance entre les personnes, les contacts physiques entre les locuteurs, jouent également un rôle important dans la communication orale³², surtout lors des exercices de phonétique et la gestuelle dont je dirai un peu plus.

Considérés comme des manifestations physiques ou corporelles, les gestes peuvent avoir une fonction sémantique : ceux qui peuvent se substituer à la parole sont des « emblèmes » (le hochement de tête, le haussement des épaules) et les « illustratifs »³³ (pour expliquer le mot « aimer » aux apprenants, j'ai montré mes mains en forme de cœur) ; une fonction syntaxique : quand ils scandent l'énoncé du locuteur, ce sont des « auto-synchronisateurs » et quand les petits hochements de tête des apprenants accompagnent la consigne de l'enseignant (ce n'est pas le hochement du « oui »), ce sont des inter-synchronisateurs » ; une fonction pragmatique : fonction expressive du locuteur et réactive de l'interlocuteur (pour s'assurer ou pour se rassurer, j'accompagnais les consignes « écouter » en pointant mon index vers mon oreille ou « regarder » en pointant mon index vers mon œil, ou encore des hochements de tête pour dire « oui » ou « non » ; une fonction dialogique : dans la classe, j'ai distribué le tour de parole par un simple regard, un index pointé vers celui qui doit parler ou bien encore par un petit mouvement de la tête de bas en haut. Lorsque les gestes se manifestent au niveau de l'énoncé, ils ont soit une fonction sémantique soit une fonction syntaxique, et lorsqu'ils interviennent au niveau de l'interaction, ce sont les fonctions pragmatique et dialogique qui sont en jeu.

Louis Porcher³⁴ parle de geste culturel et social. Par exemple, les « emblèmes » sont très fortement marqués par l'appartenance à une culture donnée. Kida³⁵ explique que ce sont « des actes utilisés intentionnellement par l'utilisateur et compris par les membres

³² HALL Edward T., *La dimension cachée*, Collection Points n° 89. Le Seuil, 1966.

³³ COSNIER J., *La communication non verbale*, Neuchâtel. Delachaux et Niestle, 1984.

³⁴ CALBRIS G., PORCHER L., *Geste et communication*, Paris. Hatier, 1989.

³⁵ KIDA in FARACO M., *La classe de langue, Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, PUP, 2006.

d'un groupe auquel appartient l'utilisateur ». Dans une situation donnée, les individus ont une gestualité différente selon leur appartenance sociale et/ou culturelle. Ce qui est intéressant pour l'enseignant de la classe de langue, c'est d'en faire prendre conscience aux apprenants. Selon Borel Maisonnny, « associé au son et à la graphie des lettres et des phonèmes, le geste entraîne facilité, exactitude, rapidité de la lecture et très rapidement, compréhension de la phrase lue »³⁶. Un même geste peut avoir une signification différente selon les cultures. Il est donc important de sensibiliser les apprenants à cette composante de la communication orale pour leur permettre d'interpréter correctement les gestes de leurs interlocuteurs et leur éviter d'avoir eux-mêmes des gestes déplacés ou non-compris³⁷.

Ces aspects s'appliquent aussi à d'autres traits de l'oral ; on parle et on se comporte selon notre apprentissage socio-culturel. Toute langue véhicule un contenu culturel, n'existant pas en dehors de ses locuteurs, elle est avant tout une pratique sociale. Il faut une « harmonisation entre les acquisitions linguistiques et culturelles » car « apprendre le français, c'est aussi apprendre la culture française »³⁸. La pédagogie interculturelle se définit comme une démarche, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation ; son objectif serait de reconnaître la dimension culturelle de toute éducation et d'introduire l'autre et plus exactement, le rapport à l'autre dans l'apprentissage. J'ai utilisé quelques aspects interculturels dans mes séances mais j'en parlerai plus en traitant l'expression orale.

Si l'oral s'identifie par ses diverses spécificités, ses composantes avec les traits et facteurs de l'oralité, ses fonctions sont aussi importantes dans une situation de communication.

³⁶ BOREL MAISONNY S., *Bien lire et aimer lire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1984.

³⁷ DE SALINS G. D., *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Didier, 1992.

³⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^{ème} édition 2004, Paris : Anthropos, 1986.

2. Les fonctions de l'oral

L'oral possède cinq fonctions didactiques dans la classe :

- L'oral comme moyen d'expression qui se définit comme celui qui va servir l'enfant dans sa construction en tant que sujet, en tant que membre d'une communauté : expression personnelle, confiance, interactions entre pairs, etc. Cette première fonction peut s'exprimer lors des débats permettant de construire les différentes étapes d'un projet d'apprentissage ou de réalisation, et à terme lors de moments de « libre expression » instaurés par les élèves eux-mêmes hors des contraintes institutionnelles et libérés de la programmation/ritualisation opérée par l'enseignant. Les apprenants de ma classe ont utilisé cette fonction par des interactions où ils s'exprimaient librement.

- L'oral comme moyen d'enseignement, c'est l'oral du maître qui sert essentiellement à réguler la classe et à transmettre les informations. Cela peut être une leçon sur un point grammatical ou une lecture oralisée de conte, où les apprentissages visés sont disciplinaires, mais aussi des situations d'apprentissages comportementaux nécessaires à la socialisation scolaire. Le maître doit renoncer à sa propre parole pour qu'elle ne serve qu'à la circulation des informations. Pour cela, l'enseignant doit créer des situations de travail en commun fondées sur des relations asymétriques, où les règles sont négociées et explicitées pour permettre aux élèves une réelle appropriation de connaissances, de comportements et de valeurs. C'est ce que j'ai entrepris pour l'activité de lecture dans la fiche pédagogique n° 3 où j'avais créé une situation de travail en commun et je n'intervenais que ponctuellement sur sollicitation.

- L'oral comme objet d'apprentissage est à considérer comme un objet donnant lieu à des moments spécifiques pendant lesquels le travail se fixe sur une compétence particulière. L'oral est alors objectivé dans celle de ses dimensions (locutoire, interactionnelle, phonatoire, communicationnelle...) dont on vise l'acquisition. Ces enseignements/apprentissages peuvent s'effectuer par le biais d'exercices ciblés (jeux de rôle, simulations, etc.) et/ou par le biais de situations complexes dans lesquelles l'accent est mis sur l'une des composantes (débat, interview, tâche lors de travail de groupe, etc.). Dans ce type de situations, l'apprentissage langagier s'effectue par la pratique et la réflexion métalinguistique portant sur la pratique.

- L'oral comme moyen d'apprentissage, comme outil de travail est ici mis au service de l'appropriation de concepts. C'est en essayant de construire un système explicatif par la parole que les élèves vont manipuler ces concepts et vont les comprendre.

Cette fonction de l'oral repose sur «la double hypothèse que les interactions entre pairs peuvent fissurer des certitudes et installer des conditions favorables à l'apprentissage, et que le travail de verbalisation participe à l'activité de conceptualisation». Pour la fiche pédagogique n° 1, par groupes de 6, les apprenants se posaient des questions sur leur identité à tour de rôle. Cette fonction didactique de l'oral s'appuie sur la mise en place de dispositifs définissant les conditions d'une tâche telle que celle-ci devrait à elle seule de provoquer des apprentissages.

- L'oral comme objet d'enseignement : non seulement les verbalisations et les interactions servent à la construction de connaissances, mais il est souhaitable d'essayer de viser un travail sur des opérations langagières précises comme des exercices ponctuels de prononciation. Cela suppose l'organisation de tâches langagières comme mode d'action. Pour cela, la consigne doit fixer ce que l'on attend comme production finale et surtout identifiable (trois arguments à exposer oralement, par exemple), les contraintes temporelles, organisationnelles (en dix minutes, en groupe de deux) et des critères d'évaluation (souvent pragmatiques). C'est l'objectivation des apprentissages à l'effectuation des tâches langagières visées comme moyen d'apprentissage de façon à les signaler à l'élève. Les situations prévoient soit de centrer, soit de focaliser temporairement le travail des élèves sur l'analyse de cette tâche ou sur certains aspects de cette tâche (recours au métalangage, à l'analyse de productions, d'enregistrements...). C'est ce que j'ai travaillé avec les apprenants dans les fiches pédagogiques n° 2 et 3 avec des exercices ponctuels de prononciation des différents sons.

Si les tâches langagières sont accomplies de façon à atteindre des objectifs fixés dès l'annonce des consignes, on se demande comment va s'opérer l'évaluation sur des compétences langagières orales.

II – COMMENT EMPLOYER L'ÉVALUATION DANS LES COMPÉTENCES ORALES ?

1. La compréhension orale et son évaluation

En situation de classe, il faut insister sur la constitution préalable du groupe-classe pour que les conditions d'apprentissage soient les meilleures possibles. La communication orale est une série de contacts que chacun, quel que soit son vécu, son histoire, ses difficultés ou ses réussites d'apprentissage, devra nouer avec les autres et avec l'enseignant. C'est un voyage commun, et instaurer un rapport de confiance est donc essentiel, chacun ayant sa place dans cette parole qui va se dire, se nouer et se dénouer. Lors des séances de la fiche pédagogique n° 1, j'ai essayé d'«instaurer ce rapport de confiance». L'apprenant est confronté à deux types d'interlocuteurs : l'enseignant et les autres étudiants.

L'enseignant donne des consignes, des explications, des conseils, etc. Pour faciliter la compréhension, il a recours à plusieurs procédés : utilisation de synonymes, d'antonymes, de paraphrases, de définitions, etc. Ainsi, le professeur de langue étrangère reformule des signes du message qu'il veut expliquer au moyen des signes déjà connus, déjà acquis, afin de rendre le message assimilable. La compréhension des uns et des autres en classe dépend de la qualité de l'expression de chacun liée à la prononciation et au respect de la correction linguistique. Là encore, l'enseignant doit encourager le récepteur à intervenir auprès du locuteur pour lui demander de répéter, de reformuler ou de préciser des propos.

La compréhension orale est aussi un objectif d'apprentissage qui précède, souvent, la prise de parole. Le discours aussi bien que la langue, s'apprend en situation et non à partir de listes de mots ou de formules. Si l'objectif est centré sur la demande, l'étudiant doit même comprendre les refus, les hésitations de ses interlocuteurs et être capable de reformuler sa demande avec tact ou insistance ou toute autre nuance qui convienne à la situation. Comment acquérir cette compétence, sinon en écoutant, en mémorisant et observant des dialogues où sont mis en scène ces fonctions de communication ou actes de parole³⁹ ?

Comprendre n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification de fonctions communicatives.

³⁹ COURTILLON J., *Pour élaborer un cours de FLE*, Hachette, 2002.

Roman Jakobson a défini les différentes fonctions du langage⁴⁰ : la fonction référentielle ou cognitive, la fonction expressive, la fonction conative, la fonction phatique, la fonction métalinguistique et la fonction poétique. La compréhension suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques, mais aussi la connaissance des règles socio-culturelles.

Il est donc préférable d'utiliser des documents sonores authentiques ou du moins vraisemblables, intéressants par leur contenu et variés. Lors des séances, j'ai utilisé deux chansons et l'enregistrement d'un QCM (voir fiches pédagogiques n° 2 et 3) pour faire travailler la phonétique aux apprenants.

La perception auditive est l'une des principales difficultés dans l'accès au sens de l'oral, pour un débutant ; j'en ai remarqué avec mes apprenants. Elle réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'apprenant est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère.

On ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir⁴¹. D'où l'importance de la langue maternelle de l'apprenant ; le temps passé pour comprendre un document sonore et en percevoir l'organisation est sans commune mesure, selon que la langue maternelle de l'apprenant est proche de la langue française ou non. Certes les apprenants de ma classe ont eu beaucoup de difficultés dans l'écoute et prononciation de certains sons, en particulier les sons [y] et [Ø] mais ayant comme langues maternelle et seconde le créole capverdien et le portugais respectivement, les apprenants de ma classe comprenaient beaucoup de mots lors des passages sonores puisque ces deux langues possèdent beaucoup de sons en commun avec la langue française et l'alphabet est le même.

L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. L'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée, attirent ou bloquent celui qui écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention. Il convient donc de jouer sur la diversité des locuteurs et des contenus. Une des premières stratégies d'écoute sera donc la

⁴⁰ JAKOBSON R., *Essai de linguistique générale* Tome I, Éditions de Minuit, 1963.

⁴¹ CUQ J.-P., GRUCA I., *Cours de didactique du FLE et langue seconde*, PUG, 2002.

reconnaissance des voix, du nombre de locuteurs, des éléments paralinguistiques tels que les pauses ou les accents d'insistance qui facilitent la compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.). Il faut privilégier l'écoute globale suivie et non fragmentée du document pour en faire saisir le sens général. J'ai essayé l'écoute globale dans mes activités. Dans l'écoute sélective, les questions préétablies permettront à l'apprenant de retrouver des informations «ciblées» qu'il recherche dans le document. Pour l'écoute détaillée, elle peut permettre de reconstituer le document dans son ensemble.

Que ce soit une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. J'ai suivi cette démarche pour mes élèves, je leur donnais des tâches avant chaque écoute (voir fiches pédagogiques n° 2 et 3).

La compréhension doit être interactive car les étudiants sont invités à échanger avec leur partenaire ce qu'ils ont compris à la première écoute. À la deuxième écoute, les attentes seront confirmées, infirmées ou elles persisteront. Entre les deux premières écoutes, le taux de compréhension augmente sensiblement, puis graduellement jusqu'à la quatrième ou cinquième écoute. Puis la fatigue ou le désintérêt risque de s'installer ; il faut donc bien gérer le nombre d'écoutes. Lors de mes activités dans les fiches pédagogiques n° 2 et 3, les apprenants ont eu droit à deux écoutes pour chaque activité sonore. Il est utile de compléter la compréhension par la transcription du document sonore, distribuée à la fin de l'activité de compréhension ; j'ai utilisé cette méthode dans la dernière activité de la fiche pédagogique n° 3.

Évaluer la compréhension orale, c'est se doter d'outils qui permettent le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Pour cela, on peut utiliser des «exercices d'écoute», terme regroupant un certain nombre d'outils de mesure dits fermés qui consistent à n'attendre qu'une seule et unique réponse à une question donnée. Ces exercices ont deux avantages : ils sont mesurables (il n'y a pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables (ils peuvent être utilisés à tous les niveaux et concerner la compréhension globale aussi bien que détaillée).

Un exemple de ces types d'exercices et j'ai utilisé dans mon stage, c'est le questionnaire à choix multiples (QCM). Il est sujet à l'aléatoire puisque l'apprenant peut

décider de cocher une case au hasard s'il ne connaît pas la réponse. Pour limiter cela, on peut prévoir une case «pas de réponse» ou «on ne sait pas», ce qui implique la construction d'un QCM d'au moins 4 cases. On peut également pénaliser une réponse fausse. Mon QCM était assez limité avec le choix d'une phrase sur deux (voir fiche pédagogique n° 2).

Autre type d'exercice que j'ai utilisé avec mes apprenants, c'est le texte à trous ; il ne présente pas de limite particulière et je l'ai présenté sous forme d'une chanson (voir fiche pédagogique n° 3).

2. L'expression orale et son évaluation

Une des difficultés majeures que rencontre l'enseignant soucieux de développer les compétences langagières de ses élèves est de favoriser l'expression orale de ces derniers. Il est vrai que la prise de parole publique en langue étrangère, seconde ou même maternelle est un risque qui met en jeu l'image sociale de soi. L'élève préfère souvent se taire ou produire des énoncés d'où la subjectivité s'absente au profit d'idées générales, ne produisant aucun dynamisme de communication nécessaire à la prise de parole.

L'enseignant doit tout de même s'appuyer lors de l'élaboration d'activités d'enseignement/apprentissage de l'oral sur les pôles d'expression :

- le pôle « hédonique » : c'est ici le plaisir qui est le moteur de production. Il peut s'agir de jeux ou d'activités ludiques (cela a été le cas des activités de phonétique dans les fiches pédagogiques n° 2 et 3), mais aussi des activités esthétiques (théâtre) ou culturelles (chansons, contes) ;
- le pôle « prise de position personnelle » : c'est ici au plan de la didactique réactionnelle qu'il faut se situer. L'élève qui réagit est amené à donner sa position, à la soutenir, la défendre. Il modalise ses prises de position, définit, identifie, explicite, communique métalinguistiquement dans les cas de difficulté expressive et adapte sa performance⁴² ;

⁴²COÏANIZ A., *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris : L'Harmattan, Collection « Langue et Parole », 2001.

- le pôle « sécurité formelle » : il s'agit de donner au locuteur un encadrement sécurisant, ce que j'ai essayé de faire dès les premiers cours lors des présentations (voir fiche pédagogique n° 1), et j'en reparlerai plus bas.

- le pôle « utilitaire » : il s'agit de rendre le langage comme moyen d'agir ; dans mes activités, j'ai voulu que mes apprenants en prenaient conscience.

Si le pôle « hédonique » est une dimension à prendre en compte à l'école primaire, il n'y a pas d'importance dans le choix de pratique interculturelle. Le pôle « utilitaire » est largement pris en charge par la pédagogie de projet. Par contre, les pôles « sécurité formelle » et « prise de position personnelle » sont constitutifs dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle.

L'enseignant est là pour guider, voire « libérer » la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de prendre la parole en langue étrangère. L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation (lecture du texte sous un rythme poétique pour travailler des sons opposés dans la fiche pédagogique n° 3) et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ses différents moyens, de se les approprier peu à peu.

Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendus, compris et expliqués. Ils ne vont pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face-à-face que j'ai mise en place dans la fiche pédagogique n° 1 par des petits groupes où tous les membres posaient des questions après les avoir répondues.

Dans ce but, le jeu de rôles est certainement l'activité à privilégier, du moins au début de l'apprentissage (niveaux A1, A2). On propose donc aux apprenants des scénarios fonctionnels, on leur fournit la situation (le lieu, l'action), les rôles (les différents personnages), l'objectif à réaliser (demander des informations), la consigne à suivre est de respecter la situation, l'intonation, les formes linguistiques proposées.

Même si la situation de classe est toujours artificielle, la motivation doit être là et favoriser le désir de communiquer et la liberté de parole. Cette artificialité est acceptée par tous les apprenants une fois qu'ils ont compris que c'est la meilleure manière d'apprendre « en jouant », à être dans le jeu de la parole en langue d'apprentissage pour

« être mieux » ensuite en dehors de la classe et en particulier quand ils seront au cœur de situations vécues où la langue d'apprentissage leur sera indispensable.

La question de l'oral est dans la plupart des travaux d'école, présentée comme inséparables de modes variés de regroupement, travaux du groupe-classe traditionnel et du modèle transmissif/expositif. Il s'agit d'une forme scolaire destinée à la fois à favoriser les apprentissages et la socialisation, que les équipes disent avoir expérimenté avec profit. Le travail par groupes que j'ai proposé aux apprenants dans les trois fiches pédagogiques était dans l'objectif de restreindre l'effectif pour favoriser les relations détendues, la disponibilité, la connaissance mutuelle, des attitudes, de respect et écoute de l'autre. Dans ces cas, j'ai dû m'effacer, me mettre en retrait pour que les apprenants puissent prendre la parole dans ces petits groupes au sein desquels on doit d'abord « instaurer un climat de confiance ».

Les équipes ou petits groupes visent l'amélioration de la prise de parole, le développement des compétences communicationnelles et langagières par des jeux et des ateliers de langage ou des situations motivantes, dans lesquelles les techniques sont mises au service du développement de l'apprenant.

Des deux compétences orales, l'expression orale est la plus difficile à évaluer à cause de son caractère éphémère. Ici, l'enseignant peut faire deux types d'évaluation : l'évaluation immédiate et l'évaluation différée.

L'évaluation immédiate, c'est l'outil le plus fréquemment employé dans la classe : sous forme de reprise ou de reformulation, l'enseignant intervient dans sa classe au cours des échanges. On compte quatre modalités verbales d'évaluation⁴³, le geste sans la parole pouvant se substituer au verbal :

- l'évaluation positive directe. L'énoncé de l'apprenant satisfait l'enseignant et il est repris tel quel accompagné généralement de « oui, bien, d'accord, etc... » ; lors des premiers cours, j'ai plutôt utilisé un « c'est bien » (fiche pédagogique n° 1) ;
- l'évaluation positive indirecte. L'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ; cela m'est arrivé dans d'autres séances qui ne sont pas mentionnées dans les fiches pédagogiques ;

⁴³Professeurs à l'ILCF-ICP, *Enseigner le FLE Pratiques de classe*, Paris. Éditions Bélin, 2005.

- l'évaluation négative indirecte. L'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueur négatif ; c'est ce que je fais dans la plupart de mes séances lorsque les apprenants font des erreurs (correction d'erreurs dans les fiches pédagogiques n° 2 et 3 lors des paires minimales) ;
- l'évaluation négative directe. Je l'emploie rarement car l'enseignant peut s'en passer du morphème « non » et des commentaires avant de corriger l'apprenant.

On peut ajouter une autre qui est l'absence d'évaluation où l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il ne le fait qu'à la fin de la prise de parole ; c'est ce que j'ai fait en partie, dans la fiche pédagogique n° 1 pour que les apprenants aient des échanges dans un cadre sécurisant, dans un climat de confiance, en gros, qu'ils soient à l'aise.

L'évaluation différée, c'est celle qui permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle, ce qui serait la manière la plus désastreuse de faire. Et surtout, grâce à des phases de cours bien définies, comme par exemple le jeu de rôles (à proposer systématiquement en début d'apprentissage), il organise l'évaluation de l'oral avec tout le groupe-classe qui écoute et intervient après le jeu d'oral présenté par les groupes des apprenants-acteurs (j'en ai eu recours à ce type d'évaluation dans la fiche pédagogique n° 1 en me mettant en retrait). Cette correction évaluative est prétexte à révision, reformulation de la langue, des manières de dire ; elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole. Les outils sont l'enregistrement de tout ou partie d'un cours ; l'enseignant peut revenir à sa guise sur telle ou telle partie qu'il aura choisi d'évaluer ; le jeu de rôle, utilisé dans ma fiche pédagogique n° 1, est une semi-improvisation ou improvisation selon les objectifs fixés et l'enseignant, à l'aide d'une grille d'évaluation mesure les compétences des apprenants.

Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et liés ; aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses. On voit difficilement comment évaluer à « chaud », en classe une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. D'une part, l'oral ne laisse pas de trace et requiert pour son étude des enregistrements techniques exigeants. D'autre part, son évaluation nécessite beaucoup de temps, à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant. Les effectifs moyens actuels des classes ne permettent qu'une évaluation

très occasionnelle des performances de chacun des élèves. Trop peu d'enseignants, pour ces raisons, emportent chez eux des cassettes vidéo, comme ils le font pour leurs cahiers, pour les corriger. De plus, les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés⁴⁴.

L'évaluation des compétences langagières de l'apprenant se construit selon deux dominantes majeures : soit elle est formative, c'est-à-dire qu'elle est intégrée à la progression et aide l'apprenant à prendre conscience de ses acquis (de compréhension et d'expression orale) et de ses faiblesses (traitement de l'erreur envisagée selon un processus positif de lieu d'explication du système linguistique), et cette prise de conscience peut se passer pendant la lecture (fiche pédagogique n° 3) ; soit elle est sommative, c'est-à-dire qu'elle évalue en fin de parcours, un niveau de compétences acquises, par exemple les évaluations pour le DELF⁴⁵ ou le DALF⁴⁶.

À travers les deux compétences orales, l'enseignant vise améliorer chez l'apprenant ses capacités d'écoute, de perception et de production, celles-ci étant étroitement liées à la phonétique.

III – COMMUNIQUER À TRAVERS LA PHONÉTIQUE

1. Les concepts de base

Tout acte langagier suppose la présence d'au moins deux personnes : celle qui parle et celle qui écoute. L'une produit des sons, l'autre les entend et les interprète. L'enseignant et l'apprenant d'une langue étrangère jouent alternativement ces deux rôles d'« écouteur » et de « locuteur » dans la classe. Ce qui les relie, c'est la chaîne sonore, champ d'application de la phonétique. Même si, dans la culture française, l'écrit a toujours été considéré comme plus prestigieux que l'oral, il n'en demeure pas moins que

⁴⁴BETRIX-KOHLER D. et PIGUET A.-M., « Ils parlent, que peut-on évaluer ? » in *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestle, 1991.

⁴⁵Diplôme Élémentaire de Langue Française.

⁴⁶Diplôme Approfondi de Langue Française.

dans la vie courante nous parlons plus que nous n'écrivons. Nous communiquons plus oralement qu'à l'écrit.

L'oral est par nature fugace et se réalise sous des formes infinies, c'est le principe de la récursivité qui permet à tout locuteur natif d'une langue donnée de générer un nombre d'énoncés infinis à partir d'un nombre fini d'unités, c'est-à-dire d'énoncer et de comprendre spontanément un nombre fini de phrases jamais dites ou entendues auparavant. C'est la règle de récursivité qui confère au langage sa créativité et cette règle est illustrée par Marina Yaguello dans son ouvrage *Alice au pays du langage*⁴⁷ : « N' imaginez jamais que vous ne soyez pas autre chose que ce qu'il pourrait sembler aux autres que vous étiez ou que ce que vous aviez été n'était pas autre chose que ce qu'il aurait semblé aux autres que vous auriez été autrement » dans une citation de la Duchesse à Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll. Il s'agit ici de la juxtaposition de propositions. Ces énoncés sont corrects au niveau de la syntaxe le sens étant traduisible dans n'importe quelle langue.

À l'oral, l'étudiant n'est plus dans la position de sécurité offerte par l'écrit, qui par sa permanence permet à l'apprenant de procéder à des vérifications autant de fois que nécessaire. L'écrit est par nature plus conservateur que l'oral ; en effet l'écrit retient l'histoire de la langue autant dans sa graphie que dans la syntaxe. On ne peut aborder l'oral et en particulier la phonétique sans poser la question sur l'enseignement du français.

La non-maîtrise de l'oral, en particulier du système phonétique de la langue cible, peut mettre l'apprenant dans une situation très inconfortable ; il n'est pas ou mal compris ou vice-versa. De telles situations vécues trop fréquemment par l'apprenant le conduiront au découragement, à la crainte de prendre la parole, ce qui retardera d'autant son apprentissage ; je l'ai vérifié chez certains de mes apprenants, qu'ayant de difficultés sur les sons [y] et [Ø], hésitaient et craignaient prendre la parole (voir fiches pédagogiques n° 2 et 3).

Une langue n'est pas un modèle fini. On y observe des variations, régionales, sociales, individuelles, sans compter que le français oral subit en permanence des influences externes et que celui d'aujourd'hui n'est déjà plus tout à fait le même que le français d'il y a dix ans.

⁴⁷YAGUELLO M., *Alice au pays du langage (pour comprendre la linguistique)*, Le Seuil, 1981.

Devant la variété de tous ces français, l'enseignant devra présenter de façon explicite, à son groupe d'apprenants, le système phonétique choisi. Le français standard est celui que l'on entend à la radio ou à la télévision. Si l'enseignant décide de proposer le français standard contemporain de France, il ne prendra en compte que 32 phonèmes au lieu de 34. La plupart des tableaux du système phonétique du français dans les divers manuels proposent 34 phonèmes.

Dans la communication orale, l'enseignant doit donner à l'apprenant des outils phonétiques qui l'« encouragent » à prendre la parole.

2. Le rapport entre la production et la graphie/phonie

Quand l'apprenant entend la langue cible pour la première fois, il perçoit la chaîne sonore : un ensemble continu et par nature éphémère. C'est l'audition : « capacité physique de l'oreille à entendre »⁴⁸. Il essaie de chercher des repères pour le segmenter et en faciliter la compréhension. C'est la perception : « interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif »⁴⁹.

Pour la production, l'enseignant de phonétique le guide en partant, lui, de la plus petite unité sonore, le phonème, en le conduisant jusqu'à la phrase, ensemble de sens, par l'intermédiaire de la syllabe et des groupes rythmiques. Ce travail consiste à passer en permanence de la perception à la production des sons et vice versa.

Une des tâches les plus importantes d'un enseignement/apprentissage de la phonétique consiste effectivement à élargir la perception et à assouplir « l'articulation ». Les apprenants devront apprendre à « écouter » aussi bien le modèle (le professeur) qu'eux-mêmes. Ils devront également faire de nombreux exercices pour assouplir les organes de la parole (la musculation, l'aperture, le souffle, le rythme, l'accentuation prosodique, etc).

Chez l'apprenant, plusieurs facteurs viennent soit faciliter, soit perturber cette double activité :

⁴⁸Définition donnée par GUIMBRETIERE E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier/Hatier, 1994.

⁴⁹Ibid.

- facteurs d'ordre social : qui sont son âge, sa curiosité ou sa timidité, ses motivations personnelles ou professionnelles, ses stratégies d'apprentissage, etc ;
- facteurs d'ordre linguistique : l'éventuelle proximité des sons de sa langue maternelle avec ceux de langue cible : la langue maternelle fonctionne comme un filtre qui élimine tout ce qui ne lui est pas pertinent ; sa connaissance d'une ou de plusieurs autres langues qui auront déjà « assoupli » ou « élargi » le filtre ; la proximité de son système graphique avec celui du français qui, lui, peut engendrer de graves interférences, la relation entre l'écriture (ou graphie) et la prononciation (ou phonie) pouvant perturber la production et la perception des sons. Par exemple, le cas de la lettre « u » dans certaines langues. Certains apprenants de ma classe prononçaient toujours le « u » [u], ce qui produisait invariablement « tout est » au lieu de « tu es », « c'est doux cinéma » au lieu de « c'est du cinéma », etc ;
- facteurs d'ordre sociolinguistique : le statut de sa propre langue par rapport à celui de la langue cible. Par exemple, le facteur du prestige de l'une des langues par rapport à l'autre. Si l'apprenant pense que sa langue est plus performante, plus utilisée dans le monde et donc plus utile, pourquoi se fatiguerait-il à apprendre une langue qui, finalement, paraît bien compliquée et qui, tout compte fait, ne servira pas à grand-chose.

Concernant la pédagogie de l'enseignant, du côté de l'enseignant, en plus des facteurs linguistiques cités pour l'apprenant, c'est aussi la composition de son public qui crée d'autres facteurs et orientera sa ligne pédagogique selon qu'il est non francophone ou francophone.

S'il n'est pas francophone d'origine et qu'il partage la même langue maternelle que ses élèves, sa tâche en est facilitée car il connaît par expérience leurs difficultés. Tel est mon cas. Tout au long de ce stage, je me suis vu et mis à la place de mes élèves avec toutes les difficultés qui surgissent lors de l'apprentissage du FLE qu'elles soient linguistiques, culturelles, sociologiques, etc. Concernant la phonétique, si j'ai choisi ces sons-là, c'est que cela m'a été difficile d'améliorer l'articulation et la prononciation des sons [y] et [Ø] lorsque j'étais apprenant. L'enseignant pourra, par exemple, hiérarchiser l'acquisition des nouveaux phonèmes même si, par définition, il ne possède ni l'assurance ni le crédit de celui qui enseigne sa langue maternelle. Par exemple, j'ai veillé à ce que les apprenants travaillent beaucoup ces deux sons avec des exercices de répétition (voir fiches pédagogiques n° 2 et 3). J'ai également porté une attention particulière à la prononciation du « r » (même si je ne l'ai pas inclus dans mes fiches pédagogiques), car

en créole capverdien ou en portugais l'articulation se caractérise par la pointe de la langue vers le haut alors qu'en français c'est justement le contraire, la pointe de la langue en bas.

L'articulation, c'est l'air expiré des poumons qui, en passant par la glotte, le larynx, le pharynx, les cavités buccale et nasale, et les lèvres, produit les sons (voyelles) et les bruits (consonnes). Toute modification dans ce passage que traverse l'air produira une différence de son ou de bruit.

Pour le filtre, aucune langue n'exploite la totalité des possibilités articulatoires existantes. Chacune opère une sélection d'où résulte son propre système phonétique. La plupart des langues du monde ne retiennent qu'entre 30 et 50 phonèmes, chacun des sons et des bruits qui le composent devient signifiant. C'est cette organisation complexe qui réagit comme un filtre lors du contact avec une autre langue : il rejette ou transforme ce qui lui est étranger, il interprète. La perception auditive est sélective, nous ne percevons que les éléments choisis, ceux que nous connaissons : « L'homme perçoit ce qu'il a appris à percevoir »⁵⁰.

On a quelques exemples d'erreurs de perception des sons étrangers. Le filtre n'a pas rejeté le phonème inconnu, il l'a assimilé à un phonème voisin, avec les conséquences déjà décrites. Le locuteur capverdien ne possède pas les voyelles [y] comme dans « rue » ni [Ø] comme dans « deux ». Il utilisera les approximations [u] pour [y] et [Q] pour [Ø] et prononcera « roue » à la place du premier mot, « dos » à la place du deuxième.

Dans tous ces cas, il résulte des confusions préjudiciables à la communication, mais elles peuvent provenir de facteurs plus complexes où la perception des sons étrangers n'est pas seule à intervenir : le système d'écriture (graphie) d'une langue crée des interférences dans la perception de sa prononciation (phonie).

La graphie génère quelques exemples d'interférence. Si le capverdien prononce « roue » pour « rue », c'est que non seulement les phonèmes [y] et [u] ont des traits articulatoires communs (ces deux voyelles sont arrondies et fermées) mais encore parce que la lettre « u » en portugais ou créole capverdien se prononce [u] et non [y]. Le fait que la perception d'un nouveau son ne ressort pas uniquement du domaine auditif mais peut aussi passer par la relation avec l'écrit (relation graphie-phonie). Ce genre d'interférences n'existe pas lorsque les deux langues en contact ne possèdent pas le même

⁵⁰MALMBERG B., *La phonétique*, PUF (*Que sais-je ?*), 1971.

système d'écriture : différents alphabets, (romain, cyrillique, arabe, géorgien) ou idéogrammes.

Concernant la relation graphie-phonie, le système phonétique français standard compte 32 phonèmes, alors que l'alphabet français, qui est censé traduire à l'écrit la forme sonore, ne compte que 26 lettres (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z). Il n'y a pas d'équivalence immédiate entre le système écrit et le système oral. On trouve parfois un même signe pour plusieurs prononciations ; c'est le cas des deux lettres « e » de chercher ; le premier « e » se prononce [ɛ] et le deuxième se prononce [e]. Dans d'autres cas, une même prononciation peut correspondre à plusieurs graphies ; par exemple, le son [ã] (vent, patient, sans, membre, chambre...) ; d'où la nécessité en pratique de classe de faire des exercices de phonie/graphie ou graphie/phonie.

La mémoire humaine se présente sous trois formes :

- la mémoire immédiate, qui dure une minute pour 7 à 8 éléments sensoriels ;
- la mémoire à court terme, qui dure quelques minutes ;
- la mémoire à long terme, qui dure des jours, des semaines, ou des années.

« Les étapes de la mémoire : encodage, stockage, rappel et reconnaissance, sont intimement liées au processus d'apprentissage (enregistrement d'information – traitement – production) les désordres de l'une vont toujours de pair avec les désordres de l'autre »⁵¹. D'après Henri Laborit, « en phonétique la simple répétition ne favorise aucunement l'encodage, elle peut au contraire démobiliser l'attention ». Ce qui justifie d'enseigner la phonétique dans des contextes signifiants.

Pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique, il est recommandé d'avoir accès à un laboratoire de langues. Le fait de travailler dans des cabines séparées permet l'apprenant de travailler individuellement ; cette situation lui donne confiance et envie d'essayer encore et encore, ceci sans être observé par les autres étudiants ; si l'enseignant ne dispose pas d'un laboratoire de langues, il fera travailler les phonèmes de la langue soit dans un contexte de phrases (chanson de la fiche pédagogique n° 3), soit des phonèmes isolés (exercices ponctuels de prononciation dans les fiches pédagogiques n° 2 et 3 à l'occasion du traitement de l'erreur qu'elle soit orale ou écrite.

⁵¹TROCMÉ-FABRE H., *J'apprends donc je suis*, Éditions d'Organisation, 1992.

La production et la relation graphie-phonie jouent un rôle déterminant dans les progrès que l'apprenant fait quand il travaille la phonétique. Il est important de connaître ses erreurs à corriger et comment, et savoir comment évaluer la phonétique.

3. Corriger et évaluer la phonétique

L'erreur phonétique est un élément important de la manière de construire la progression du cours. Il faut reconnaître d'où vient l'erreur.

Il faut corriger aussi souvent que possible des erreurs qui empêchent l'intelligibilité du mot ou de la phrase. Certains groupes linguistiques, comme par exemple les Capverdiens, vont avoir à travailler systématiquement l'arrondissement des lèvres pour le [ə] ; dans la plupart des méthodes comme par exemple *Exercices systématiques de prononciation française*⁵², on trouve au début de chaque « leçon » la description des difficultés inhérentes à chaque groupe linguistique.

Certains apprenants du groupe vont faire des erreurs correspondant à l'arrondissement du « e ». Il faut donc trouver un code gestuel entre l'enseignant et l'apprenant pour que ce dernier se corrige systématiquement pour ce type d'erreur, chaque fois que l'enseignant le signalera. Il suffit, par exemple de faire un geste de la main ; on procédera de la même façon, lorsqu'il s'agit du rythme ou de l'accentuation ; j'ai corrigé mes apprenants immédiatement lors de l'exercice des paires minimales dans les fiches pédagogiques n° 2 et 3.

On peut aussi corriger l'apprenant, en provoquant des situations interactives. Cette pratique met les apprenants en situation d'éveil aussi bien concernant la production que la perception. Ils sont en mesure de repérer eux-mêmes les erreurs et de proposer une solution ; l'enseignant est là pour valider une des propositions. Ils se corrigent après.

Quand l'apprenant peut entendre son erreur, lorsque le groupe peut l'entendre, lorsque, à la faveur d'une prononciation erronée, le groupe et l'auteur de l'erreur entament entre eux le processus d'un travail d'écoute, d'essai, de comparaison, de nouveaux essais, et qu'entre eux, ils affinent, ils affûtent leur écoute et leur articulation, on considère alors

⁵² LEON M., *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette, 1964.

qu'ils sont au cœur même d'un apprentissage actif mettant la plupart des paramètres neurolinguistiques en activité.

Si dans la classe, on est dans une phase de découverte et d'essais, il faut passer du temps à corriger les erreurs d'articulation ou de prosodie. La meilleure façon étant de le faire de façon interactive par le groupe ; cette pratique est « dévoreuse de temps », mais elle permet à tout le groupe de s'investir et d'être le plus souvent possible en phase d'essai ; c'est donc un choix de l'enseignant.

Si l'apprenant s'exprime spontanément, il ne faut pas le corriger pendant qu'il parle, mais lorsqu'il a fini, lui signaler les erreurs les plus importantes (celles qui nuisent à la compréhension ou celles spécifiques à son groupe linguistique) et lui proposer de répéter les phrases fautives pour qu'il puisse les améliorer. Ces phrases étant les siennes, il sera d'autant plus motivé. Cette pratique semble être importante car l'apprenant n'est plus dans l'environnement fictif d'un enseignement/apprentissage mais dans la communication. Il verra ainsi quelles sont les étapes supplémentaires à franchir pour transférer le travail conscient fait en classe et l'application qui peut être faite lors d'une communication réelle.

En classe de phonétique, le travail se fait souvent sur des groupes rythmiques variant entre 6 et 18 syllabes et même plus courts : mots syllabiques en paires minimales, slogans, dictons... On peut aussi demander aux apprenants de travailler sur des corpus plus longs après leur avoir donné des consignes précises concernant l'articulation, le rythme, l'accentuation et l'intonation. Lorsque l'apprenant présente son travail, il ne faut pas non plus le corriger pendant sa production, mais prendre des notes et lui signaler à la fin des problèmes perçus. Pendant toute la période de cours, l'enseignant est là pour évaluer de façon permanente ce qui se passe dans la classe.

Il faut s'assurer que les apprenants puissent prendre conscience de leurs propres difficultés et sachent les corriger eux-mêmes. Il faut qu'ils puissent, en sortant du cours savoir s'auto-évaluer et s'auto-corriger. C'est pour cela que, lors des moments où l'enseignant laisse les apprenants prendre en charge la correction, il les aide à pouvoir le faire hors des cours. Ils doivent pouvoir repérer, dans une situation de communication réelle, le moment où il y a incompréhension et ne plus avoir peur de demander à l'interlocuteur de les aider à corriger ce qui doit l'être.

Quoi qu'il en soit, il faut que les apprenants comprennent d'entrée de jeu que, dans la classe, les erreurs sont les bienvenues, qu'ils ne doivent pas hésiter à faire beaucoup d'essais pour que les erreurs éventuelles soient perçues, par l'enseignant et par le groupe, et que les explications articulatoires et le corpus favorisant la correction puissent être donnés.

L'évaluation de la prononciation se mesure toujours selon deux paramètres fondamentaux en phonétique : l'articulation et la prosodie.

Il faut considérer le niveau de l'apprenant à l'oral. S'il est élémentaire, on travaillera ces paramètres sur des exercices ne dépassant pas 6 à 7 syllabes par groupe rythmique. S'il est intermédiaire, on travaillera sur une moyenne de 7 à 12 syllabes par groupe rythmique. Lorsque l'apprenant est niveau avancé, on peut travailler ces paramètres sur des groupes allant de 1 à 15 ou 20 ou plus (selon le sens, la rapidité du débit, l'agencement des mots, l'intention du locuteur, le niveau d'élocution).

L'évaluation en phonétique est très précise mais parfois elle ne donne pas une représentation globale de l'oral de l'apprenant. En effet, on n'évalue pas tout à la fois, ce qui veut dire qu'à un moment « x », un apprenant commence à résoudre le problème du [u] par exemple mais a toujours des difficultés liées à la prosodie.

Certaines évaluations permettent à l'enseignant de savoir quoi corriger et comment le faire ; il doit continuer à essayer car ces évaluations aident les apprenants à avoir une sorte de « photographie » de ses problèmes individuels et à prendre en charge son apprentissage.

CONCLUSION

Le stage que j'ai effectué à l'École Secondaire Armando Napoleão Fernandes au Cap Vert, m'a permis d'acquérir une expérience humainement et professionnellement très enrichissante en tant qu'enseignant FLE. En effet, j'ai côtoyé un personnel compétent et disponible avec certains enseignants expérimentés qui m'ont beaucoup aidé sans parler des élèves (mon public) assez « ouverts » à apprendre. Au moment de ce stage, j'avais plusieurs thèmes en tête. Ne me décidant pas, j'ai recueilli un maximum d'informations sur tous ces thèmes. Les divers points communs entre le thème choisi et le déroulement de mon stage m'ont conforté dans mon choix qui s'est fait dans une phase post-active puisque les cours étaient déjà terminés. Ma plus grande difficulté ont été les recherches bibliographiques car ici, il manque terriblement d'ouvrages FLE.

Le travail accompli m'a permis d'aborder les aspects spécifiques et fonctionnels de l'oral. Ses diverses fonctions jouent un grand rôle dans l'évolution de l'apprentissage en classe de langue et ses spécificités montrent à l'apprenant que la pratique l'oral dépasse la dimension linguistique de la communication et du cadre scolaire car il est ancré dans les rapports humains dans et en dehors de la classe de langue. Tant l'enseignant comme

l'apprenant se sert de cet outil de communication qu'est l'oral pour mieux acquérir la compétence de communication menant à leur enseignement/apprentissage.

L'enseignant et l'apprenant pratiquent naturellement l'oral et les compétences langagières orales confèrent une autre dimension à leurs attentes linguistiques, sociales, culturelles, didactiques, etc. Il est omniprésent à l'école englobant toute communication verbale ou non tels que la lecture, la récitation, l'exposé, la participation des élèves en classe, le geste. Il représente aussi le noyau dur scolaire, le produit de l'interaction verbale.

Parler c'est situer en tant que personne : la parole n'est pas seulement une manifestation sonore. En prenant la parole, l'individu, élève ou maître, se positionne. Dans la communication orale, il s'affirme alors comme sujet ; il ne s'agit plus de répondre à quelqu'un, mais de prendre la parole, d'oser, de risquer l'oral, acte qui engage l'individu dans sa totalité, se construit mais qui aussi le construit. Cette parole se construit à partir du travail des sons et des phonèmes d'où l'importance de la phonétique dans la chaîne parlée en donnant à tout individu l'occasion d'« écouter, percevoir, produire » pour communiquer ; d'ailleurs, l'oral fait partie intégrante des textes du Cadre Européen Commun de Référence.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^{ème} édition 2004, Paris : Anthropos, 1986.
- ABRY D., CHALARON M.-L., *Phonétique 350 exercices*, Hachette Livre, 1994.
- BETRIX-KOHLER D., et PIGUET A.-M., « Ils parlent, que peut-on évaluer ? » in *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestle, 1991.
- BOREL MAISONNY S., *Bien lire et aimer lire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1984.
- CALBRIS G., PORCHER L., *Geste et communication*, Paris. Hatier, 1989.
- COÏANIZ A., *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris : L'Harmattan, Collection « Langue et Parole », 2001.
- COSNIER J., *La communication non verbale*, Neuchâtel. Delachaux et Niestle, 1984.
- COURTILLON J., *Pour élaborer un cours de FLE*, Hachette, 2002.
- CUQ J.-P., GRUCA I., *Cours de didactique du FLE et langue seconde*, PUG, 2002.

- DE SALINS G. D., *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Didier, 1992.
- GUIMBRETIERE E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier / Hatier, 1994.
- HALL E. T., *La dimension cachée*, Collection Points n° 89. Le Seuil, 1966.
- HALTÉ J.-F., RISPAIL M., *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005.
- HIMBER C., RASTELLO C., GALLON F., *Le Mag'1*, Hachette Livre, 2006.
- HIMBER C., RASTELLO C., GALLON F., *Le Mag'2*, Hachette Livre, 2006.
- JAKOBSON R., *Essai de linguistique générale Tome I*, Éditions de Minuit, 1963.
- KIDA in FARACO M., *La classe de langue, Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, PUP, 2006.
- LEON M., *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette, 1964.
- LEYBRE-PEYTARD M., MALANDAIN J.-L., *Décrire et découper la parole*, BELC, 1982.
- MALMBERG B., *La phonétique*, PUF (Que sais-je ?), 1971.
- MOIRAND S., *Situations d'écrit*, Clé International (Analyse de la communication écrite), 1979.
- PARIZET M.-L., GRANDET E., CORSAIN M., *Activités pour le CECR Niveau A1*, Clé International, 2005.
- PERRENOUD P., « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » in WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD P., *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestle, Collection : Techniques et méthodes pédagogiques, 1991.
- PORCHER L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Livre, 2004.
- Professeurs à l'ILCF-ICP, *Enseigner le FLE Pratiques de classe*, Paris. Éditions Bélin, 2005.
- TROCMÉ-FABRE H., *J'apprends donc je suis*, Éditions d'Organisation, 1992.
- YAGUELLO M., *Alice au pays du langage (pour comprendre la linguistique)*, Le Seuil, 1991.

Sites consultés :

Tableau des points communs du groupe 1

Prénom	Nom	Âge	Adresse	Aimer	Détester
Bruno : 2	Tavares : 3	14 ans : 3 15 ans : 2	Cruz Grande : 2	Poisson : 3 Foot : 3	Cantine : 4

Annexe 1

Document fabriqué : Tableau des points communs

Tableau des points communs de la classe


Prénom	Nom	Âge	Adresse	Aimer	Détester
Bruno : 2	Tavares : 3	13 ans : 2	Cruz Grande : 4	Poisson : 6	Cantine : 11
Maria : 2	Silva : 2	14 ans : 26	Fundura : 5	Foot : 5	Poisson : 3
	Moreira : 3	15 ans : 5	Achada Lém : 9	Voyage : 2	Étudier : 4
	Vaz : 2	16 ans : 3	Arribada : 4	Télévision : 5	Légumes : 5
	Gomes : 2		Achada Tossa : 2	Viaude : 2	
	Senedo : 2		Ribeira da Barca : 5	Famille : 6	
	Varela : 4			Musique : 5	
	Borges : 2				
	Lopes : 2				
	Correia : 3				
	Mendes : 2				

Annexe 2

1^{er} document : Extrait de la collection *Activités pour le CECR Niveau A1*, p.17

Phonétique

[o] / [ø] / [e]


 6 Écoute et chante.

J'ai mal , et j'ai mal ,
Comme c'est , les petits !
Je ne suis pas , je ne suis pas un !
Comme c'est , les petits !
mon ! Comme il est tout !
Je suis , je suis !
petits , ils sont trop !
Je suis , je suis **Annexe 3**
C'est pas , j'ai le
Je suis mal dans ma , je ne pas !
petits ,

Texte lacunaire de la chanson, *Le Mag'2*, p.24

Phonétique

[o] / [ø] / [e]

 6 Écoute et chante.

J'ai mal aux deux yeux, et j'ai mal au dos,
Comme c'est douloureux, les petits bobos !
Je ne suis pas courageux, je ne suis pas un héros !
Comme c'est douloureux, les petits bobos !
Regardez mon nez ! Comme il est tout bleu !
Je suis fatigué, je suis malheureux !
Mes petits bobos, ils sont trop nombreux !
Je suis fatigué, je suis malheureux !
C'est pas rigolo, j'ai le pied cassé
Je suis mal dans ma peau, je ne peux pas marcher !
Mes petits bobos, allez, guérissez !

Texte complet de la chanson, *Le Mag'2*, p.24

7 Classe les mots de couleur dans le tableau.

[y]	[u]
Salut, ...	Bonjour, ...